

교사신념에 따른 수업대화의 참여구조 양상 연구

김윤경 이화여자대학교 국어교육과 박사과정(제1저자)

권순희 이화여자대학교 국어교육과 교수(교신저자)

- * 이 논문은 제63회 국어교육학회 전국학술대회(2017. 4. 22.~23.)에서 발표한 것을 수정·보완한 것이다.

- I. 들어가며
- II. 연구방법
- III. 교사신념과 수업대화의 참여구조 양상
- IV. 나오며

I. 들어가며

본 연구의 목적은 중등교사의 교육신념(이하 교사신념)을 살펴보고 그에 따른 수업대화의 참여구조 양상을 분석하여, 수업대화의 소통적 참여구조를 위해 필요한 교사신념의 요소를 도출하는 데 있다.

혁신학교로 대표되는 학교 개혁의 열풍과 모바일 매개 소통으로 즉각적, 협동적, 수평적인 의사소통이 체화된 학습자들의 변화로 기존 교사신념에도 변화가 요구되고 있다. 교사신념은 수업에 고스란히 반영될 가능성이 크다. 최근 들어 수업대화에 관심이 높아지는 것도 이 때문이다. 교육 현장에서 바람직한 교육적 효과를 얻기 위한 교사와 학생의 제대로 된 의사소통은 필수적이다(권순희, 2014: 227). 이를 위해 학교 현장의 구체적 교사화법의 실태와 교사화법 요소들이 면밀히 분석되어야 한다(이창덕 외, 2015: 16).

교사신념은 교실담화라는 특별한 말의 장르에서 상당히 중요한 요인 중 하나이다. 교실의 담화, 즉 수업대화는 교사와 학생의 교사신념 실천의 장이다. 교사신념이란 ‘행동을 결정하고 지식과 정보를 조직하는 데 중요한 역할을 하는 것으로서 세상을 이해하는 틀’이며, 단순히 심리적 믿음뿐만 아니라

‘태도, 가치, 의견, 인식, 개념, 이데올로기, 원칙’과 같은 용어들을 통칭한다 (Pajares, 1992). 자신이 맡은 과목에 대한 교사신념은 학생들의 학업에 대한 흥미도를 높이고, 학생에 대한 교사신념은 학생을 대하는 태도를 결정하며, 교사 자신에 대한 신념은 교사의 정체성에 큰 영향을 미친다(Calderhead, 1996). 또한 교사신념이 수업대화의 중요한 요소라고 규명한 연구도 있다(김 윤희, 오상철, 2010; 박기용, 조자경, 2010; 조윤정, 양명희, 2008). 본고는 교사 신념이 수업대화에 영향을 끼친다는 선행연구의 결과를 바탕으로, 교사신념이 수업대화에 어떻게 반영되는지, 특히 ‘참여구조’의 측면에서 어떻게 나타나는지 살펴보고자 한다.

수업대화의 참여구조는 교사신념의 지표라 할 수 있다. 왜냐하면 참여구조는 교사가 어떠한 프레임으로 교실상황을 바라보고 설정하며, 누구를 참여시키고 배제시키는가를 잘 드러내기 때문이다. 일반적으로 공교육 교실 담화는 교사에 의해 기존 이데올로기의 ‘특권화(privileging)¹⁾’가 담습되는 단성적인 공간으로 보인다. 하지만 그와 동시에 특권화된 지식에 익숙하지 않은 학생들, 또는 특권화된 지식에 이미 익숙한 교사에게서도 ‘이종혼교성(heterogeneity)²⁾’이 드러나는 다성성(polyphonic voice)을 지니기도 한다 (Wertsch, 1993: 111).

수업대화의 참여구조에 대한 국내 연구는 많지 않지만 꾸준히 이루어져

-
- 1) 특권화: 특권(privilege)이란 ‘체계를 통해 전달되는 지배와, 지배집단의 믿음과 가치가 “정상적이고 보편적인 것으로 만들어지는” 제도적 과정(systemically conferred dominance and the institutional process by which the beliefs and values of the dominant group are “made normal and universal”)’(Sensoy & DiAngelo, 2012: 57)이다. 따라서 ‘특권화’란 ‘사회적 언어 같은 어떠한 매개 수단이 특정한 사회문화적 상황에서 다른 수단보다 좀 더 적절하고 효과적인 것으로 여겨지게 만든다는 것’을 뜻한다(Wertsch, 1993: 124).
 - 2) 이종혼교성: 인간의 문화에는 질적으로 다양한 형태가 존재하므로 지적 활동의 우열을 가릴 수 없다는 특성을 일컫는다(Lévy-Bruhl, 1923, Wertsch, 1993: 96에서 재인용). Wertsch(1993)는 이종혼교성을 발생적 위계 있는 이종혼교성, 발생적 위계 없는 이종혼교성, 비발생적 이종혼교성으로 나누었다.

오고 있다(박창균, 2006; 정구인, 2012; 조영달, 1999). 교실수업의 참여구조에 대한 그동안의 연구는 주로 참여구조의 양상 및 유형을 밝히는 데 집중되어 왔다. 공통적으로 한국의 교실수업에서는 통제적 참여구조 유형이 빈번하게 나타난다는 결과를 보여주고 있다. 이러한 참여구조로 고착화되고 있는 원인을 개별교과의 특성, 많은 학생 수·입시위주의 교육이 이루어지는 한국 교실의 사회문화 맥락적 특성 등으로 보고 있다. 하지만 어떤 교실은 학생 수가 적은 토론식 수업임에도 불구하고 통제적 참여구조인 반면, 어떤 교실은 그보다 학생 수가 많은 개념 중심의 수업임에도 소통적, 구성적 참여구조가 있는 것도 현실이다. 본 연구는 교사신념과 참여구조의 관계를 질적으로 밝히고 교사신념의 변화가 소통적 참여구조의 변화로 이어질 가능성을 탐색하고자 한다.

교실수업 담화는 관점에 따라 다양하게 분석 및 해석할 수 있다. 그동안 국어교육학계에서 담화분석은 주로 미시적 관점에서 이루어져 왔다. 하지만 교실 안에서 교사와 학생의 대화가 진정으로 수평적이고 관계적이기 위해서는 거시적 관점에서 수업대화라는 교실담화의 기표(signifiant)에 담긴 기의 (signifié)의 중층성과 다성성에 대한 탐구가 필요하다. 이상의 고찰에 따른 연구문제는 다음과 같다.

첫째, 연구에 참여한 중등교사의 교사신념은 어떠한가?

둘째, 교사신념에 따른 수업대화의 참여구조는 어떠한가?

셋째, 원활한 수업대화를 위해 필요한 교사신념과 참여구조의 특징은 무엇인가?

II. 연구방법

1. 연구 참여자

본고의 연구 참여자는 새롬중학교와 별달중학교의 국어교사와 과학교사 각 2명씩 총 4명이다.³⁾ 연구 참여자의 특징을 표로 제시하면 다음과 같다.

〈표 1〉 연구 참여자의 특징

항목 이름	학교명	과목	경력	비고	촬영일
나정연 교사	별달중학교	국어	30년	수석	2016. 6. 16.
이소율 교사	새롬중학교	국어	15년	부장	2016. 6. 10.
전주희 교사	별달중학교	과학	20년	부장	2016. 6. 16.
한아름 교사	새롬중학교	과학	13년	담임	2016. 5. 30.

나정연 교사는 수석교사로서 여러 학교에서 수업컨설팅을 담당하고 있으며, 이소율 교사는 독서와 토론 교육으로 유명하다. 전주희 교사는 이소율 교사의 지인이며 이소율 교사의 연구 참여 소식을 듣고 스스로 연구 참여 의사지를 밝힌 교사이다. 한아름 교사는 이소율 교사의 소개 및 학교장의 추천으로 섭외된 교사이며 ‘모험상담’을 주제로 연구년을 가졌고 현재 해당 학교에서도 그와 관련된 교사동아리를 운영하고 있다.

해당 학교 및 과목의 교사를 연구 참여자로 선정한 이유는 첫째, 국어와 과학이라는 교과 모두 지식을 구성하는 데 있어 교사와 학생, 학생과 학생의 상호작용이 중요시되는 과목이며, 특히 연구에 참여한 교사들의 수업은 상호작용적 수업대화가 잘 이루어지는 편이라는 동료교사들의 추천이 있었기 때문이다. 물론 두 과목의 가장 큰 차이는 ‘개념적 지식’이다. 과학은 국어에 비해 훨씬 ‘개념적 지식’이 많고, 그로 인해 교사가 개념을 이해시키기 위해

3) 본 연구에 쓰인 학교명과 교사명은 모두 가명이다.

강의식으로 설명하는 경우가 국어 교과에 비해서는 많다. 이러한 차이를 줄이기 위해 국어는 문학 수업이 아닌 문법 수업(〈자음과 모음〉)과 쓰기 수업(〈개요 작성하기〉)을 선정하였고, 과학은 물리나 화학보다는 상대적으로 덜 개념적인 지구과학 수업(〈해풍과 대륙풍〉, 〈지구의 크기 측정〉)을 선정하였다.

둘째, 새롬중학교와 별달중학교를 선정한 이유는 두 학교 모두 새로이 조성된 대규모 아파트 단지 내에 있는 중학교이며 학생들이 부모의 ‘돌봄’을 잘 받는 편이어서 학습자 변인이 크지 않기 때문이다.⁴⁾ 새롬중학교는 전국단위 학업성취도 평가에서 우수한 성적을 거두고 특목고 진학률이 높아 인근 학교 중 학부모의 선호도가 가장 높다. 별달중학교는 처음에는 기피학교였으나 교사들의 헌신적인 노력으로 개교 3년 만에 학부모가 선호하는 학교로 바뀌었다. 본 연구에서 소위 ‘모범적’ 학교를 선택한 이유는 수업대화의 참여구조가 학습자 변인으로 인해 왜곡되는 것을 최소화하기 위함이며, 교사 신념이 참여구조로 실현되는 데에 부딪히는 가장 큰 장벽을 제거하기 위함이다.

셋째, 해당 교사들을 선정한 것은 수업개선 의지가 높으며 자발적으로 연구에 참여하였기 때문이다. 또한 10년 이상의 고경력 교사이므로 교사신념이 어느 정도 안정되었고, 수업진행에 있어 저경력 교사들에 비해 수월했기 때문이다.

4) 수업대화에 있어 ‘학습자’는 가장 중요한 변인이다. 교사들끼리의 용어로 ‘아이들 상태’에 따라 수업의 질이 달라지는데 이는 부모의 ‘돌봄’ 정도와 관련이 있다. 부모의 학구열이나 직업, 경제적 능력에 따라 아이들의 ‘돌봄’은 천차만별이다. 새로 생긴 (인지도가 있는 브랜드명의) 아파트 단지일 경우 일반적으로 부모가 자녀의 교육이나 용의복장, 생활지도에 관심이 많으며, 그로 인해 학생들의 학교생활 태도는 소위 ‘모범적’이 된다. ‘모범적’인 학생이 많은 학교에서 교사는 오롯이 ‘학습’에 주의를 기울일 수 있고, 학생들 역시 교실 내 권력관계로 인한 불안감에서 벗어나 심리적 ‘안전함’을 느낄 수 있으며, 그로 인해 학생들의 학업성취도도 높아지게 된다. 특히 중학교에 있어 교실 내 안전함은 학습의 중요한 전제가 된다. 이러한 연유에서인지 심층면담에서 교사들은 공통적으로 “애들이 참 좋아요.”라고 말한다.

2. 자료수집 및 분석

본 연구의 자료는 연구자가 수행한 국립국어원 과제의 일환으로, 2016년 5월 30일부터 6월 16일까지 각 교사의 수업을 2차시 동안 직접 참여관찰 및 녹화하였고, 수업 후 해당 교사를 심층면담한 자료를 녹음·수집하였다.⁵⁾ 녹화 및 녹음 자료는 수집 당일 1차 전사하였고, 이를 바탕으로 2~3일간 수차례 녹화 및 녹음 자료를 보고 들으며 재전사하였다. 최종 전사 자료는 에피소드로 나누어 분석하였는데 에피소드는 화제 및 말차례 전환에 따라 나누었다. 예를 들어 어떠한 주제가 다른 주제로 넘어가거나, 하나의 주제로 전체에게 이야기하다가 특정한 개인에게 발화권을 부여할 때 에피소드를 분리하였다.

자료에는 연구 참여 교사 인터뷰와 수업 관찰의 전사본을 중심으로, 수업참여 현장노트, 분석적 메모, 연구자 성찰일지 등도 포함하였다. 전사본 및 코딩에 대한 연구 참여자의 검토 후 분석을 시작하였고, 분석결과는 동료연구자와 교차검토를 하였다. 최종결과는 전문가 검토 및 삼각검증을 거쳤다.

자료분석은 참여 교사 인터뷰 자료의 경우 연구자가 고안한 분석틀에 따라 코딩을 하였고, 수업관찰 자료의 경우 담화분석을 통하여 참여구조를 해석학적으로 분석하고 기술하였다. 자료분석은 Saldaña(2011)의 1차/2차 주기 코딩 절차에 따라 1차 주기 코딩에는 인비보 코딩(*In vivo coding*),⁶⁾ 가치코딩(*Value coding*)⁷⁾을 병행하였다. 1차>2차 주기코딩은 선택 코딩(*Eclectic coding*)을, 2차 주기코딩은 축 코딩(*Axial coding*)을 사용하여 연구

-
- 5) 수업 후 심층인터뷰를 진행한 것은 실제 수업 현장을 보고자 합이었다. 수업 전에 심층인터뷰를 진행할 경우 교사신념이 강화되어서 평소 수업보다 더욱 신념에 입각한 수업을 진행할 우려가 있기 때문이다.
 - 6) 인비보 코딩은 참여자의 발화를 ‘말 그대로(*in vivo*)’ 코딩함으로써 참여자들의 목소리를 존중하고 우선시하는 코딩 전략이다(Saldaña, 2013: 91).
 - 7) 가치코딩은 연구 참여자의 가치, 태도, 신념을 반영하는 코드를 통해 코딩을 진행하는 전략이다(Saldaña, 2013: 110).

참여자들의 주요한 표현 및 용어를 추출하였다.

본 연구에서는 Calderhead(1996)의 5가지 교사신념⁸⁾을 토대로 교사신념 분석틀인 ‘5Bs(5 Beliefs)’를 구안하였다. 교과에 관한 신념은 교과 신념(SB, Subject Beliefs)으로, 교수에 관한 신념은 교수 신념(TB, Teaching Beliefs)으로, 학습자와 학습에 대한 신념은 학습 신념(LB, Learning Beliefs)으로, 교수를 배우는 것에 관한 신념은 전문성 신념(PB, Professional Beliefs)으로, 교수자로서 자신에 대한 신념은 역할 신념(RF, Role Beliefs)으로 각각 범주화하였다.

〈표 2〉 교사신념의 분석틀: 5Bs

범주	코드	빈도	총빈도
교과 신념(SB)			
교수 신념(TB)			
학습 신념(LB)			
전문성 신념(PB)			
역할 신념(RB)			

‘참여구조(participation structure)’는 다양하게 정의되어 있는데, 교실 담화에서의 참여구조는 ‘누가, 누구에게, 언제, 무엇을 말하여야 하는가와 같은 교실담화 참여자의 권리와 의무(Erickson et al., 1977. 조영달, 2001: 178

8) 《다섯 가지 교사신념》(Calderhead, 1996, 2009: 719-720에서 재인용)

- ① 교과에 대한 신념(beliefs about subject): 교육과정에서 각각의 교과의 인식론 쟁점과 관계되는 다양한 신념
- ② 교수에 관한 신념(beliefs about teaching): 교사가 교수의 목적과 본질에 대하여 갖는 다양한 신념
- ③ 학습자와 학습에 관한 신념(beliefs about learners and learning): 교사가 학생들에 대하여 가지는 기본 가정
- ④ 교수를 배우는 것에 관한 신념(beliefs about learning to teach): 교사들이 자신의 전문성 발달에 대해 가지고 있는 신념
- ⑤ 교수자로서 자신의 역할에 관한 신념(beliefs about self and the teaching role): 수업, 학급경영, 학교 내 인간관계 등 교사로서 자신에 대한 신념

에서 재인용)’로서, ‘교실수업의 구성원들이 권리와 의무의 관계를 지닌 채, 수업에서 서로 상호작용하는 양식(조영달, 1999: 195)’을 말한다. 본고에서는 담화분석을 토대로 ‘교실 메타포’를 사용하여 각 교사의 참여구조를 해석하고자 한다.

III. 교사신념과 수업대화의 참여구조 양상

이 장에서는 교사신념의 분석틀(5Bs)에 근거하여 연구 참여자별 양상을 살펴보고자 한다. 우선 교사신념의 분석틀에 따라 교사별로 살펴본 결과, 각 교사는 구조적 신념, 소통적 신념, 모험적 신념으로 명명할 수 있는 교사신념을 지니고 있었다. 교사별 수업대화의 참여구조를 살펴본 결과 교사별로 ‘구조’, ‘독서’, ‘구성’, ‘관계’라는 키워드로 대변할만한 특성이 나타났다.

1. 교사별 교사신념

1) 나정연 교사의 구조적 신념

나정연 교사는 짧은 커트 머리에 밝은 표정을 지녔으며, 사투리 억양이 다소 있는 낭랑한 목소리를 가졌으며 다소 차가운 인상을 풍기고 있었다. 또한 논리적인 담화구조와 명확한 단어사용으로 냉철한 느낌을 주었다. 그러한 첫인상은 학생들과의 관계 맷음이나 사적인 대화보다는 수업의 구조나 인지적 학습 측면에 매우 관심이 많다는 교사신념으로 이어진다는 것을 면담으로 확인할 수 있었다.

〈표 3〉 나정연 교사의 교사신념 코딩 결과¹⁰⁾

범주	코드		빈도	총빈도
SB		부드러운 문학 딱딱한 문법	2 4	6
TB		구조화된 수업 학생 간 관계형성	10 3	13
LB	학습자	학생과의 감정 충돌 회피 왕따의 참여	14 1	20
	학습	학습자 스스로의 자기체계화 자기말로 설명하기 암기할 필요가 없게 하는 이해	1 3 1	
PB		발문 관련 연수	3	3
RB		(학습을 위한) 학생들끼리의 관계 형성 잘 가르치는 교사	15 4	19

나정연 교사의 교사신념 중 고빈도 범주는 학습 신념(LB)이며 고빈도 코드는 ‘학생과의 감정 충돌 회피’이다. 나 교사는 어떤 아이에 대해 화가 났을 때 “(화난 상태에서) 그 아이에게 뭐라 하면 아무 효과가 없”기 때문에 “그 아이에게서 시선을 멀리”한다고 하였다. 하지만 이것은 왕따와 같이 소외된 아이에게는 그러지 않는다고 한다. 왜냐하면 화내며 덤비는 애들은 왕따는 아니며, 그 주변에 무리들이 있기 때문에 선생님한테 용감하게 화를 낼 수 있지만, 왕따를 당하거나 고립된 아이가 있을 경우 “(그 학생이) 발표를 잘할 수 있는 성공의 기회를 주려고 노력”한다고 하였다.

전체 최고빈도 코드는 역할 신념(RB) 중 ‘(학습을 위한) 학생들끼리의 관계 형성’이었다. 이는 나정연 교사와 학생과의 관계가 아닌, 담임교사와 학생, 또는 학생과 학생 간의 관계를 의미하며, 주로 모둠활동으로 이루어지는 나 교사의 수업으로 인해 학생들끼리의 관계가 좋아야 모든 아이들이 참여

9) 교사신념 코딩결과의 해석은 [고빈도 범주의 고빈도 코드]>전체 최빈도 코드>(해당교사에게서만 나타나거나 해당교사가 특별히 중시하는) 특정 코드]의 순으로 기술하였다. 필요에 따라 [기타 코드]에 대한 부연설명을 하였다.

하는 수업의 구조가 제 역할을 한다고 하였다.

나정연 교사: 학기 초도 그렇지만, 학기 초는 나하고는 관계 형성 안 해요. 담임 선생님하고 해요. 첫 시간에, 첫 시간에 오리엔테이션 할 때 이 (수업의) 구조에 대해 설명을 해요. 그리고 모둠이 함께 할 거라는 거, 설명하고. “이 시간이 공적인 시간이니까 우리에게 모두 소중하다.” 이렇게요.

학생과의 관계에 대한 적절한 거리두기는 ‘존댓말’에서도 잘 드러난다. 존댓말은 아이들에 대한 존중이기도 하지만 “내가 아이들을 함부로 대하지 않으려는 경계”, 즉 교사 자신에 대한 경계로서 사용한다고 밝혔다. 학습 측면에서 나 교사가 중시하는 것은 ‘인지’인데, 암기할 필요가 없이 자기 말로 이해하게 하며, 자기 말로 지식을 설명하면서 학습자 스스로 자신의 인지체계를 형성하는 것이 중요하다고 하였다. 수업 시간은 ‘사고력’을 키우는 ‘공적인 시간’이므로 ‘사적인 대화’는 되도록 절제해야 한다는 신념을 가지고 있었다. 교사-학생 관계를 넘는 친밀한 관계에 대해서는 오히려 경계하는 편이었다.

나정연 교사: 음, 뭐라 그럴까. 선생님이 선생님의 권위를 가지고 열심히 잘 가르치면, 아이들이 그에 대해서 저 선생님에 대해 인정하고 좋아하고 존경심을 가지고, 그런 관계가 나는 좋아요. (중략) 지나치게 너무 친밀해져서 아이들 통제가 안 되는 상황은 경계해야 한다는 생각을 하거든요.

나 교사가 특히 중시하는 특정코드는 ‘구조화된 수업’이었다. 특히 수업의 구조에 관심이 많다고 하였는데 그 이유는 ‘개인기 없음’에 대한 자기 인식에 기인하고 있었다.

나정연 교사: 저는 개인기가 별로 없는 교사예요. 개인기가 없다는 것은 나 개인이 어떤 특별한 기법을 가지고 있지 않거든요. 쇼맨십도 없고. 그런 나의 개인

기애 내가 의존하지 않아요. 그것에 의존하기보다는 수업의 구조를 아이들이 읽어야 하는 구조, 말해야 하는 구조, 함께 해야 되는 구조, 이런 구조를 가져 가려고 애를 써요.

나 교사는 “수업의 구조가 아이들이 수업을 하게 만드는 쪽으로 가게 하려고 애를 쓴다”고 아이들이 “오늘 배운 내용을 자기 말로 쉽게 풀어서 얘기”함으로써 “오늘 학습할 내용을 자기 사고 체계 속에(또는 인지 구조 속에) 연결시키는 작업”, 즉 ‘학습’이 일어나야 한다고 말하였다.

결론적으로 나정연 교사의 교사신념은 학생과의 친밀한 관계보다는 구조화된 수업을 통해 학습자가 스스로 학습내용을 인지적으로 체계화하도록 하는 ‘구조적 신념’이라고 할 수 있다.

2) 이소율 교사의 소통적 신념

이소율 교사는 온화한 인상과 함께 부드러운 음성을 지니고 있어서 마치 ‘상담 선생님’과 같은 느낌을 주었다. 면담에 충실히 답하시다가도 학생이 찾아오면 학생과 눈을 마주치며 관심 있게 학생의 말에 귀 기울이는 모습은 소통을 중시하는 교사신념을 잘 보여주는 한 장면이었다.

〈표 4〉 이소율 교사의 교사신념 코딩 결과

범주	코드		빈도	총빈도
SB	국어에는 정답이 없다		1	4
	국어 수업은 삶의 소중함을 배우게 한다		2	
	교사가 말을 많이 하게 되는 국어 수업		1	
TB	책읽기(독서)		13	32
	수업의 구조화		7	
	발문의 중요성		6	
	개개인이 살아있는 모둠활동		6	
LB	학습자	좋은 아이들	2	22
		아이들이 좋아하는 것	14	
		점수에 민감한 아이들	1	
	학습	억지로라도 하게 하는 평가	4	
		집중력의 중요성	1	

PB	연수는 자국제 수업개선을 위한 연수 교사생활의 전환점인 토론연수	1 2 1	4
RB	소통과 존중의 대화 독서와 토론으로 소통하는 교사 나다운 것이 제일이다	10 7 3	20

이소율 교사의 고빈도 범주는 교수 신념(TB)이고 고빈도 코드는 ‘책읽기(독서)’였다. 스스로 책으로 배운 부분이 많았기 때문에 아이들에게도 책을 권장한다는 이 교사는 책을 통해 아이들이 변화해가는 모습을 보면서 독서의 힘을 더욱 확신하게 되었다고 한다.

이소율 교사: 그러니까 저는 사실은 독서를 강조해요. 독서를. 제가 국어교사다 보니까 그러기도 하고, 제가 책으로 배운 부분이 많이 있어서 책이 가지고 있는 힘을 믿거든요. 저는 이제 초등학교 때까지는 애들이 다 독서왕이에요. 그런데 이제 중학교 때부터 책을 안 읽어요. 그런데 의외로 책을 안 읽은 것이, 혹은 못 읽는 것이, 사실은 안 읽는 건데, 그 안 읽는 게 원인이 어디에 있다는 걸 알았냐면 재밌는 책을 만나지 못해서 안 읽는 거예요.

이소율 교사의 교사신념 중 최고빈도로 나타난 것은 학습 신념(LB) 중 ‘아이들이 좋아하는 것’이었다. 아이들이 이름 불러주는 것을 좋아하기 때문에 아이들의 이름을 모두 외우고 꼭 불려주려고 노력하고, 아이들이 토론하기도 ‘의외로’ 좋아하기 때문에 토론도 한다. 때론 ‘책장사’라는 우스갯소리를 하기도 하지만 선생님이 책 읽어주는 것을 아이들이 좋아하기 때문에 직접 책을 읽어주기도 한다. 하지만 아이들이 좋아하는 것, 또는 원하는 것이 교사와 다른 부분에 대해서는 갈등하고 있었다. 아이들은 점수에 민감하기 때문에 “국어에는 정답이 없다”고 교사가 말해도 시험에 나오는 것을 요약 정리해주길 원하고, 정답을 말해주기를 좋아한다고 하였다. 이 교사가 중시하는 특정 코드는 ‘소통과 존중의 대화’였고, 그 중심에는 역시 ‘책’이 있었다.

이소율 교사: 아이들이 되게 거친 애도 있거든요. 제가 (그 애들에게 책을) 읽어 보라고 했거든요. 그거 읽어보니까 읽고 뽑아내더라구요. 자기가 왜, ‘아, 어떤 부분을 잘못했구나’를 책 속에서 찾아 가지고, 그래서 책으로 아이들과 이야기 할 수 있는 부분이 많진 한 것 같아요.

이소율 교사의 교과 신념(SB)은 ‘국어 수업은 삶의 소중함을 배우게 하는 것’이며 ‘국어에는 정답이 없다’는 것이다. 또한 국어라는 교과 특성상 어쩔 수 없이 교사가 말을 많이 하게 되는데, 최근에는 학생들이 말을 많이 하게 하는 ‘하브루타’ 토론에 관심이 많다고 하였다. 이 교사의 전문성 신념(PB)에서 연수는 교사에게 있어 “수업개선의 자극제”가 되며, 자신에게 가장 자극이 되었던 연수는 ‘토론’ 관련 연수였다고 하였다. 하지만 최근에는 질문이나 발문에 대한 관심이 부쩍 높아졌다고 하였다. 더 이상 기준의 수업 방식은 지속하기 어려우며, 수업의 변화는 교사의 인식변화에서 비롯된다고 하였다. 역할 신념(RB)에서 이소율 교사 역시 나정연 교사처럼 ‘개인기가 없고 재미가 없는 교사’라고 생각하였는데, 그 해결책으로 ‘독서’와 ‘토론’을 선택하였으며, 그것이 바로 가장 ‘나다운 것’이라고 말하였다.

전반적으로 이소율 교사는 국어 수업과 책을 매개로 한 소통과 존중의 대화, 그리고 토론을 통해 학생들에게 삶의 중요성을 깨닫게 해 준다는 ‘소통적 신념’을 지니고 있었다.

3) 전주희 교사의 구성적 신념

전주희 교사는 자그마한 체구, 미소 짓는 얼굴, 조근조근하면서도 명확한 말투로 전체적으로 차분한 인상을 지니고 있었다. 동시에 유머러스한 말과 장난기 넘치는 눈빛으로 생기발랄한 느낌을 주었다. 작고 여려 보이는 인상과 달리, 학생들의 가능성에 대한 믿음과 사랑으로 수업을 학생들과 함께 즐겁게 구성해 나가고자 하는 강한 신념을 지니고 있었다. 더불어 교무부장으로서 전교과의 교육과정 재구성 계획 및 실행을 뚝심 있게 추진해 가고 있었다.

〈표 5〉 전주희 교사의 교사신념 코딩 결과

범주	코드		빈도	총빈도
SB		핵심어의 중요성 정확한 원리 알기	1 1	2
TB		학습자의 적극적 참여를 위한 교사의 안내 철학이 바뀌면 교수법이 바뀐다	19 3	22
LB	학습자	좋은 관계를 주도하는 것은 학생 집중력이 약한 학생들	15 1	23
	학습	사회구성주의 집중력을 위한 기분전환	6 1	
PB		교육과정 재구성의 필요성 교수법 변화에 대한 시대적 요구	7 7	14
RB		엄격하지만 마음 여린 평가자 다양한 역할의 수행자 #학생과 좋은 관계를 맺으려는 교사#	6 11 20	37

전주희 교사의 고빈도 범주는 역할 신념(RB)이고 고빈도 코드 및 전체 최고빈도 코드는 ‘학생과 좋은 관계를 맺으려는 교사’였다. 전체 교사를 대상으로 똑심 있게 교육과정 재구성 계획을 실천하는 부장으로서의 역할 이면에, ‘엄격하면서도 마음 여린 평가자’라는 교과교사로서의 역할 신념(RB)을 지니고 있었다. 학생들이 열심히 잘 하고 있어서 도저히 평가할 수 없지만 어쩔 수 없이 평가해야 한다는 교사의 숙명을 안타깝게 여기고 있었다. 그만큼 다양한 역할을 하는 것 역시 교사이며, ‘학생과 좋은 관계를 맺는 것’이 교사의 역할이라고 하였다. 하지만 ‘좋은 관계를 주도하는 것은 (교사가 아닌) 학생’이며, 학생들의 호감과 관심과 다가옴이 지금의 좋은 관계를 형성하게 되었다고 말하였다.

전주희 교사: 그러니까 저도 관계 부분이 원래 되게 어렵거든요. 관계가 점점 어려워요. (중략) 근데 얘네들은 그러진 않은 것 같아요. 내가 어떤 반응을 하면 얘네들은 반응이 오니까. 그러니까 저는 더 예쁜 거고, 얘들도 더 안겨주고. 이런 게 계속적으로 되니까요.

전 교사에게서 나타나는 특정 코드는 학습 신념(LB) 중 ‘사회구성주의’였다. 전주희 교사의 교과 신념(SB)은 과학이라는 교과 특성에 맞게 ‘핵심어의 중요성’과 ‘정확한 원리 알기’였다. 그런데 이를 위해 교사가 일방적으로 개념과 원리를 가르치는 것이 아니라 ‘학습자의 적극적 참여를 위한 교사의 안내’가 필요하다는 교수 신념(TB)을 지니고 있었다. 이러한 교수법의 변화에는 ‘철학’이 전제되어야 하며, 변화의 철학으로 비고츠키의 ‘사회구성주의’가 기반이 되어야 한다고 하였다.

한편, 학생들은 집중력이 약하기 때문에 대단원이 끝나고 다음 단원으로 넘어가는 경계에서 ‘넌센스 퀴즈’와 같은 게임으로 기분을 전환시킬 필요가 있다고 하였다.

전주희 교사: 제가 최근에 배운 학습법에 의하면 45분이 아이들이 집중이 안 된다, 그래서...하는 방법 중 하나가 내용이 큰 흐름이 끝날 때면 좀 끊어보자. 그래서 일부러 넌센스도 하고 액션있게 게임도 하고, 그렇게 잠깐 딴 생각을 하게. 그리고서 탁 털고 새롭게, 이런 의미에서 그런 활동도 해요.

전체적으로 전주희 교사는 다양한 역할 속에서 학생과 좋은 관계를 맺음과 동시에, 사회구성주의 철학에 입각하여 교육과정을 재구성하고 학습자가 적극적으로 참여하여 과학의 개념과 원리를 상호 구성하도록 해야 한다는 ‘구성적 신념’을 지니고 있었다.

4) 한아름 교사의 모험적 신념

한아름 교사는 훈칠한 키에 당당한 눈빛, 씩씩한 말투로 여장부 같은 인상을 주었다. 면담 중에서도 자신의 생각이나 경험에 대해 허심탄회하게 말하는 모습이 학급 운영, 수업 진행, 더 나아가 교사학습공동체를 새로운 모험 속으로 이끄는 역동적인 리더로서의 신념을 짐작하게 하였다.

〈표 6〉 한아름 교사의 교사신념 코딩 결과

범주	코드		빈도	총빈도
SB	너무나 어려운 과학 좋아하게 만들고 싶은 과학 이해를 돋는 구체적 교구들의 활용		1 3 1	5
	틀려도/실패해도 괜찮아 집중력을 강화하는 수업구조화 생각하는 힘 기르기		2 1 3	6
	학습자	노트필기를 즐김 과학을 어려워함 좋은 아이들	1 1 4	9
LB		실패를 통해 배운다	3	
내 인생을 바꾼 모험상당 연수 다양한 연수의 잡식		6 1	7	
RB	수업진행이 어려운 교사 딱딱하고 안 친한 캐릭터 <u>학생과의 관계 맺기에 노력하는 교사</u>		2 1 21	24

한아름 교사의 고빈도 범주는 역할 신념(RB)이며 고빈도 코드 및 전체 최고빈도 코드는 ‘학생과의 관계 맺기에 노력하는 교사’이다. 교사란 자신의 단점에도 불구하고 끊임없이 ‘학생과의 관계 형성’을 위해 노력하는 존재라는 역할 신념(RB)을 지니고 있었다. 이러한 관계 형성은 ‘관찰’의 방법으로 맺게 되는데, ‘관찰’은 학습뿐만 아니라 ‘관계’에 큰 도움이 된다고 하였다.

한아름 교사: 수업 첫 시간에는 관찰 수업을 해요. 그림을 여러 개 주고 관찰되는 것을 아이들은 추측한 것을 적어요. 그림을 잘라서 주는데 주머니가 보이면 돈 주머니라고 말하죠. 이것은 보이지 않는데 자신이 추측을 하고 있는 것 이에요. 실제로 수업 중에 갈등이 일어나면 실제 관찰과 추측이 무엇인지 알도록 해요. 그러면 서로의 오해의 지점을 찾게 되더라고요. (이를 통해) 아이들을 존중하고 있다는 것이 전달이 되었어요. 초기보다 학생들이 교사의 신뢰를 바탕으로 잘 듣는 편이에요.

한 교사의 특정코드는 전문성 신념(PB) 중 ‘모험상담’¹⁰⁾이었는데, 한 교사는 ‘모험상담’ 연수를 통해 자신의 인생이 바뀌었다고 하였다. 다소 딱딱하고 재미없고 아이들과 소통이 잘 되지 않던 자신을 아이들 입장에서 생각하게 하고 ‘실패에 대한 두려움’을 극복하게 하여, 개인적 삶뿐만 아니라 교사로서의 삶의 변화를 이끌어주었다고 하였다.

한편, 한아름 교사의 교과 신념(SB)은 과학이 너무나 어렵기 때문에 다양한 교구를 통해 아이들에게 과학에 대한 흥미를 불러일으키는 것이 가장 중요하다고 하였다. 또한 집중력을 강화하기 위해 수업을 구조화하며 “틀려도, 실패해도 괜찮아”라는 교수 신념(TB)을 가지고 있었으며, 아이들에게 다양한 발문을 하여 틀림과 실패의 경험을 토대로 생각하는 힘을 길러주어야 한다고 하였다. “실패를 통해 배운다”라는 관점에서 실패에 대한 두려움을 낮춰 주어서 과학에 대한 아이들의 두려움을 상쇄시키고 흥미를 돋운다고 하였다.

한아름 교사: 저희 아이들은 훈련이 되어 있어요. 3월부터 틀린 답을 해주는 아이에게 “고맙다.”라고 해요. 대부분 엉뚱한 답도 많이 나와요. 그러면 너의 엉뚱한 대답 때문에 다른 반에서는 안 해 준 이 설명까지 해준다고... 3월부터 이렇게 해서 틀린 답을 해도 관여치 않고 막 질러요. 그리면 틀린 답을 말하는 것을 두려워하지 않는 거죠.

10) 모험상담은 모험 기반 상담(Adventure Based Counseling, ABC)의 줄임말이며, 모험치료(Adventure Theraphy)라 부르기도 한다. 모험놀이 상담은 집단의 공동 해결 과제를 계열화시킨 후 집단 내에서 재미, 협동심, 인내력, 창의력, 신뢰에 기초한 활발한 의사소통과 역동적인 활동 과정을 통해 행동에 대한 성찰과 반성을 이끌어내어 심리적, 정신적 성장을 촉진하는 집단 상담 모델이다(방승호, 2012). 모험상담은 1970년대 미국에서 시작되었는데 상담실에서 언어 중심으로 진행되는 전통적인 상담과 달리 모험치료는 주로 황야와 캠프장과 같은 야외에서 활동 중심으로 이루어져 왔다. 이러한 모험놀이의 목표는 타인과의 협력적 모험활동을 통한 자아개념 증진이다(전국재·이영숙, 2013).

이처럼 한아름 교사는 ‘관찰’을 통한 존중과 신뢰의 관계를 기반으로 ‘실패에 대한 두려움 극복’을 통해, 어렵지만 즐거운 과학의 세계를 탐험하게 해야 한다는 ‘모험적 신념’을 가지고 있었다.

2. 교사별 수업대화의 참여구조

‘교실’은 ‘제 3의 공간(the third space)’(Bhabha, 1994; Bhabha & Rutherford, 2006)이라고 일컬어질 만큼 일상적 생활공간과는 다른 특정한 공간이다. 이렇듯 특정한 교실 공간을 특별한 메타포로 이해하려는 경향이 있어 왔다. 현상에 대한 이해를 모호하게 한다고 비판 받던 과거와 달리, 메타포 개념은 20세기 이후 현상의 기술과 이론화에 있어 필수적인 것으로 여겨지고 있다(Johnston et al., 2000: 500). 전통적으로 교실공간은 공장과 같은 작업장(Marshall, 1990)이나 교사와 학생이 함께 지식을 구성하는 연극 무대(Young, 1990)로 여겨졌다. 최근에는 변화하는 교육의 흐름에 따라 ‘교실’이라는 또 하나의 삶의 공간에서 교사와 학생이 자신의 역할과 정체성을 교사와 학생의 관계 속에서 상황적, 맥락적으로 재구성’한다는, ‘삶의 공간’으로서의 교실 메타포도 등장하고 있다(한희경, 2009: 844).

본고에서는 ‘제 3의 공간’이자 ‘삶의 공간’으로서의 교실에 대한 ‘파티’ 메타포, 특히 수업대화의 참여구조에 대한 ‘요리’ 메타포를 제안하고자 한다.¹¹⁾ 중학교에서 교과수업은 ‘교과’를 매개로 교사와 학생이 만나는 파티이다. 교과 파티에서 교사는 개인의 노하우를 발휘하여 학생의 입맛에 맞게 교과지식을 알맞게 조리하여 학생에게 제공하거나, 학생 스스로 교과지식을

11) 한국이라는 사회문화적 맥락에서 일반적으로 파티에 참여할 수 있는 기회는 돌잔치나 결혼식 등의 의례적 잔치인데, 잔치의 주최자가 가장 신경 쓰는 부분 중 하나가 ‘음식’이다. 잔치 참여자들의 관심사 역시 잔치의 성대함보다는 음식의 풍성함, 음식의 맛일 경우가 많다. ‘소문난 잔치에 먹을 것 없다.’라는 말도 있듯, 아무리 멋진 잔치도 먹을 만한 음식이 없으면 ‘빛 좋은 개살구’ 정도로 폄하되곤 한다.

요리할 수 있도록 독려한다. 그날의 주메뉴인 메인요리(학습목표, 진도) 외에도 각종 에피타이저나 후식(유머, 농담, 사적 이야기 등)으로 교과에 대한 매력뿐 아니라 수업경험에 대한 미학적 질성(aesthetic quality)을 높인다.

이번 장에서는 앞서 살펴본 교사들의 신념이 수업대화에 어떻게 재현되는지를 담화분석을 통해 알아보고, 수업대화를 통해 나타나는 참여구조가 각기 어떠한 ‘요리’ 메타포로 해석될 수 있는지 살펴보자 한다.

1) 구조적 신념의 참여구조: 코스요리

나정연 교사신념의 키워드는 ‘구조’이다. 모든 학생이 참여할 수 있는 구조를 효율적이고도 민주적인 참여구조를 구안하는 데 관심이 많다. 왜냐하면 수업대화의 목적은 ‘학습목표 달성’이며 이를 위해서는 오롯이 수업목표에만 집중할 수 있는 최적의 구조가 필요하다고 믿기 때문이다. 또한 스스로 별다른 개인기가 없으며, 교사의 전문성은 수업에 있기 때문에 ‘수업의 구조’ 및 ‘교육과정 재구성’에 많은 노력을 기울이고 있었다.

나 교사의 수업은 매우 조직적이고 구조적이며 그 구조 속에서 교사의 발화보다는 학생 개개인의 참여가 빈번하게 일어나고 있었다. 그런데 완벽한 수업구조 속에서 정작 학생 개개인은 점차 사라져가고 있었다. 구조 속의 학생들에게는 이름이 없고 1번, 2번 등의 번호, 또는 모둠장, 발표자 등의 역할만 존재하고 있었다.

T: 자, 됐어요. 2번 친구. 2번 친구. 이것이 왜 센입천장소리인지 설명을 한 번 해봐.

S1: 발음을 할 때요.

T: 어어.

S1: 센입천장소리에서 방해를 받는 소리라서...

T: 센입천장소리에서 방해를 받는데, 여러분, 센입천장은 지 홀로 오르내릴 수가 있어요, 없어요?

SS: 없어요.

T: 입천장이 오르락내리락 해요?

SS: 아니요.

《Episode 12》

위의 에피소드에서처럼 나 교사는 주로 번호로 불리는 학생들을 매개로 전체에게 학습에 필요한 주요개념을 ‘화성’적인 복창(復唱)으로 발화하게 한다. 인지적 학습을 중시하는 나 교사는 특히 ‘개념’에 대한 반복학습을 중시하는 참여구조를 선호한다.¹²⁾

T: 자, 이것처럼 기준을 가지고 종류별로 모아보는 것을 뭐라 그래요?

S: 분류.

T: 분류라 그래요. 다시 한 번, 기준을 가지고 종류별로 모으는 것을 뭐라 그 래요?

SS: 분류. / T: 뭐라 그래요? / SS: 분류.

T: 분류라 그래요.

《Episode 18》

위의 에피소드는 표면적으로는 대화가 상호적으로 활발하게 일어나는 것 같지만, 심층적으로는 학생들 내면의 목소리가 들리지 않고 교사의 단성적 목소리를 반복하는 학생들의 화성적 합창일 뿐이다. 이러한 참여구조 속에서 학생들은 끊임없이 교사가 원하는 ‘정답’을 찾아가고자 한다. 나정연 교사는 인터뷰에서 “틀려도 괜찮아”라는 신념을 가지고 있다고 말하였지만, 실제 수업을 보면 이와는 반대되는 모습이 종종 포착되곤 하였다.

12) 수업의 장면에서 참여구조를 알아볼 수 있는 지표는 교사와 학생의 수업대화인데, 바흐친의 논의를 빌어 단성적, 화성적, 다성적 참여구조로 유별하고자 한다. 학습자의 참여 없이 교사가 주도적으로 이끌어나가는 수업의 참여구조는 ‘단성(單聲, monophony)’적, 학습자의 참여가 얼핏 많아 보이지만 교사의 원하는 대답을 복창(復唱)해야 하는 참여구조는 ‘화성(和聲, homophony)’적, 학습자와 교사의 대화가 상호소통적으로 이루어지는 구조의 수업은 ‘다성(多聲, polyphony)’적이라고 보았다.

T: 자. 자. 됐습니다. 지금 마치지만, 여러분, 지금 마치겠지만 하나만 얘기할 게. 뭔가 잘못된 데가 있어. 찾아낸 사람? 잘못된 부분이 있어.

S1: OO이요!

T: 어디가 잘못된 거야?

(S1, 칠판으로 나와 틀린 것을 고친다.)

T: 어, 그게 어디로 가야 돼? 땡! 빨리 나와.

(S2, 칠판으로 나와 틀린 것을 고친다.)

T: 땡! 자, 다음 시간에. 10분 뒤에. 슛! 10분 뒤에 답을 찾은 사람, 10분 뒤에 답을 찾아와.

《Episode 22》

교사의 신념에서는 ‘틀려도 괜찮아’라고 말하지만, 실제 수업장면에서 는 위의 에피소드에서처럼 틀리면 “땡!”, “다음!”이라는 피드백을 듣는 경험 속에서 학습자는 과연 ‘틀려도 괜찮아’라는 가치관을 갖게 될지는 재고의 여지가 있다.

이처럼 나정연 교사의 수업대화 참여구조는 마치 유명한 레스토랑에 가서 먹는 ‘코스요리’와 같았다. 이름도 외울 수 없는 예쁘고 멋진 음식들이 코스별로 나오고, 나오는 대로 먹으면 어느새 모든 음식을 먹게 되었다. 미식가가 아닌 다음에야 맛을 명확히 분별할 수 없다. 요리사와 요리는 빛나는데 막상 먹는 사람들은 익명의 다수자들이다. 그들은 무엇을 먹었는지 기억할지 의문이다. 게다가 자신의 이름 한 번 불리지 않는 수업 속에서 학습자들은 과연 학습을 하고 있을지, 모든 것이 점수화되는 상황에서 학습자들은 능동적으로 배움을 이루고 있을지 성찰할 필요가 있다.

2) 소통적 신념의 참여구조: 뷔페

이소율 교사신념의 키워드는 ‘독서’이다. 스스로 개인기가 없다고 여기며 국어교사로서의 역할 신념을 실현하기 위해 ‘독서’를 택한 이소율 교사는 ‘책’을 매개로 교실 안팎에서 지속적으로 아이들과 소통하고자 한다. 특히 45

분이라는 한정된 수업 시간 안에서 10분 독서, 20분 수업, 15분 모둠활동을 모두 수행하기 위해 수업을 촘촘하게 구조화하고 있었다. 국어 수업을 통해 나와 다른 사람과 인생의 “소중함”을 느끼기를 원한다는 이 교사의 신념은 학생의 조그마한 목소리도 놓치지 않는 태도와 이를 수업대화에 끌어들이는 소통구조를 만들어내었다. 다소 빽빽한 구조 속이지만 교사의 발화는 여유롭기만 하다.

T: 닉 부이치치... 왜 웃어요? (부드러운 말투로) S1, 왜 웃었어?

S1: ...

T: (웃으면서) 아니야, 궁금해서 물어본 거야.

S1: 아는 사람이라서...

T: 아, 아는 사람이라서 기뻐서~그래. / SS: (웃음)

T: 닉 부이치치, 잘생긴 걸로 유명하진 않지?

S1: 네. / S2: 잘생겼어요.

T: (웃으면서) 아, 잘생겼어? S1, 넌 닉 부이치치를 어떻게 기억해?

S1: 저요, 대단한 사람이요.

《Episode 1-13》¹³⁾

위의 에피소드에서 보듯 교사가 일방적으로 대화를 전개하기 위한 것이 아닌, 학생의 작은 반응이나 질문에 귀 기울이고 반응하려는 양상을 보인다. 이는 ‘소통’이라는 이 교사의 신념이 수업에 반영된 것이라 할 수 있다. 이소율 교사의 ‘소통’적 신념은 수업대화에서 자신의 실수를 학생들 앞에서 인정하고 정정하는 모습에서도 잘 드러난다.

T: 자, 그럼 우선 S1네랑 (의견이) 같은 팀 손들어~

13) 《Episode 1-13》는 1학기 수업의 13번째 에피소드를 뜻한다. 나정연 교사 외에 다른 세 교사는 블록타임제가 아닌 차시제이므로 1학기는 1, 2학기는 2로 나타내었다.

SS, 손든다.

T: 첫 번째 문장, 요즘 청소년들의 관심사가 외모와 관련돼 있다, 손들어~

짝꿍인 S2와 S3 중 S2는 손들고 S3는 손들지 않는다.

T: 아니, S2와 S3는 왜 둘이 짹꿍이 왜 달라? (잠시 생각하다가) 아, 다르구나, 다른 수 있지.

S4: 다를 수 있어요.

T: 다를 수 있네, 그래, 내가 실수했네.

《Episode 2-14》

이러한 이소율 교사의 참여구조는 ‘뷔페’, 특히 돌잔치 뷔페를 연상시킨다. 한식 코너, 일식 코너, 양식 코너 등으로 구역이 나누어져 있지만 무엇을 먼저 먹는지는 먹는 사람 마음이다. 하지만 정해진 순서를 따라 제한된 시간 안에 먹어야 한다. 돌잔치가 시작되면 돌잡이가 끝날 때까지 일어서지 못하듯이 수업 전 책읽기가 시작되면 교사가 준비한 북트럭 내에서 책을 골라 모두가 책읽기에 참여해야 하고, 수업의 마무리에서는 모둠활동을 해야 한다. 뷔페에 음식이 이미 차려져 있듯 교사가 허용하는 대화의 한계는 어느 정도 정해져 있다. 교사가 이끄는 데에 따라 학생들은 참여하면 할수록 많은 음식(지식, 생각, 배움 등)을 먹을 수 있다.

3) 구성적 신념의 참여구조: 포틀럭 파티

전주희 교사신념의 키워드는 ‘구성’이며, 학생들이 스스로 지식을 구성하고 학생들의 참여를 이끄는 효율적인 구조를 항상 고민한다. 수업 구조가 다른 교사들에 비해 탄탄하지는 않지만 전반적으로 학생 스스로 지식을 발견하고 구성해가는 화법을 구사하고 있었다.

전 교사의 수업대화 참여구조에서 가장 특징적인 것은 여러 학습자의 다양한 목소리를 통해 개념을 확인하거나 발견하고, 지식을 확산시킨다는 점이다. 과학이라는 교과의 특성상 모든 학생이 한 목소리로 대답하기에는 어려운 점이 있으나 자발적으로 참여하는 몇몇 학습자들의 목소리를 전체에

게 환원시켜 끊임없이 학습자들의 인지적 활성화를 시도한다.

T: (전체 학생을 바라보며) 자, A와 B를 보면 물높이가 달라요. 다른 얘기로 하면 물의 양을 보면?

S1: A가 더 많아요.

T: (S1을 보며) A가 더 많아요. (전체를 바라보며) 자, 그러면 물도 압력이란 게 있는 거 아세요? / SS: 네.

T: (손가락 두 개를 펴며) 자, 이거 두 글자로? / S2: 수압

T: (판서하려고 뒤틀면서) 자, 수압이죠? 자, 수압으로 얘기를 하면 A와 B는 누가 더 수압이 컸어요? / SS: A요.

T: ('A>B'라고 판서하며) A요? 왜요?

S3: A에서 B로 이동했으니까...

T: A에서 B로 이동했으니까. 또?

S4: A가 물의 양이 많고...

T: 어, A가 물의 양이 많고 물도 더 높이 있어요. 그쵸? 수압이 더 크기 때문입니다. 자, 여러분, 실험 안 했는데도 너무 결과를 잘 유추하거든요.

《Episode 1-11》

또한 학생들의 대답에 대해 “잘 유추한다”, “서술형 평가라면 백점이다.”, “여러분이 원리를 이끌어 내었다.”라거나, 학생들이 정리해 놓은 판서를 보고 “여러분의 작품입니다!”라며 수업진행의 공로를 학습자에게 돌려준다. 간혹 특정한 학습자가 질문에 대한 대답을 독차지하려고 할 때 전 교사는 시의적절하게 개입하여 모두가 참여할 수 있는 방향으로 참여구조를 조정한다.

T: 자, 그럼, 우리 예상을 한 번 해보자~ (판서) 모래에서 물 쪽으로 이동을 했을 수 있을 것도 같고, 물에서 모래 쪽으로 공기가 이동을 했을 수도 있을 것 같아요. 자, 둘 중에 답은 하나겠지?

S1, 답을 말하려고 한다.

T: (S1을 쳐다보고 자신의 입에 손을 갖다 대며 '쉿' 하는 동작으로) 그러면, 이제 4명이서 생각을 해봐.

S1, 답을 또 말하려고 한다.

T: (S1을 바라보며 다시 '쉿' 하는 동작을 하다가 손을 저으며) S1, 얘기하면 안 돼. 다른 애들이 답을 알 수도 있어. 4명이서 얘기를 해서요, 답을 모둠별로 얘기를 해서 하나만 결정을 해 주세요.

《Episode 1 - 21》

이러한 전주회 교사의 수업대화 참여구조는 마치 각자 먹을거리를 싸와서 나누어 먹는 포틀럭 파티(potluck party)¹⁴⁾를 연상시킨다. 학생들 개개인이 가져온 먹을거리(질문거리, 생각거리)는 소박하지만, 교사의 인도로 하나씩 내어놓으니 어느새 먹고도 남을 만큼 풍성한 잔치가 된다. 수업의 과정과 결과의 봇을 학습자들에게 돌림으로써 학습자를 수업의 주체(agent)로 끌어올림으로써 수업대화의 진정한 주인은 바로 학생이라는 것을 일깨워주고 있었다.

4) 모험적 신념의 참여구조: 한상차림

한아름 교사신념의 키워드는 '관계'이다. 관찰수업, 모험상담, 관계 맷기, 발문 등 다방면에 관심이 많고 수업 및 관계 개선에 대한 의욕이 넘친다. 이러한 열정은 자발적으로 교사학습공동체를 형성하여 '모험상담' 연수를 실천하는 데에까지 이르고 있다.

한아름 교사의 수업대화에 있어 독특한 점은 스토리텔링을 통한 동기유발이다. 일단 다양한 교구와 이야기로 학생들의 이목을 한 순간에 휘어잡는

14) 포틀럭 파티(potluck party): 참석자들이 자신의 취향에 맞는 요리나 와인 등을 가지고 오는 미국·캐나다식 파티 문화. 언제부터 시작되었는지는 정확히 알려져 있지 않지만, 서부 개척시대까지 거슬러 올라가는 것으로 추정된다. 파티를 주최하는 사람은 간단한 메인 메뉴만 준비하고, 참석자들이 각자 취향에 따라 자신 있는 요리나 포도주 등을 가지고 와서 즐기는 미국·캐나다식 파티 문화로, '포틀럭(potluck)'은 '있는 것만으로 장만한 음식'을 뜻한다. [출처: 두산백과]

다. 그리고 짱구와 뾰로로의 이야기 속에서 지구의 원주율을 알게 되고, 펴자 가게 이야기를 듣다보면 어느 새 지구의 크기를 측정할 수 있게 된다. 학습자들은 교사의 서사에 따라 허구의 세계에서 불현듯 실제의 세계(또는 교과서의 지식)로 들어가게 된다. 이는 ‘모험상담’의 원리이기도 한데, 모험상담으로 연구년을 보낸 한아름 교사는 모험상담의 원리를 학급운영, 학생상담, 교사공동체 연수는 물론 수업에도 적용시킨다.

T: 아, 그런데, 이게 12조각 중에 한 조각이면 30, 30, 30 하면 이게 90이고, 딱 되네, 그지? 어~ 그래? 좋아, 그러면, 각도를 재면 좋겠는데... 그런데 선생님이 여기서 살짝, 또 의심이 드는 거야. 아저씨가, 아저씨가 원래는, 원래는 이 펴자 조각이 12 조각 중에 한 조각이 남아 있는데, 아무래도 이것보다는 8조각 중의 한 조각이 더 클 거 아니야~ 그래서 비싸게 팔아먹을려고 너네처럼 머리가 좋은 학생들이 있을 거라고 생각하고, 이게 혹시 원래는 30도짜린데, 이렇게 짤라 가지고 45도를 만든 게 아닐까?

S1: 오~ 천재다! / S2: 오호~ 써먹어야지!

S3: 저걸 생각해낼 수가 있어요?

T: 그렇지, 아저씨가 그렇게 머리가 좋을 수도 있지.

《Episode 2-4》

위의 에피소드에서처럼 학생들은 한 교사의 이야기에 흥미를 느끼고 그에 대한 자신의 생각을 자연스럽고도 자발적으로 이야기하게 된다. 그런데 수업이 진행될수록 초반의 신선함과 집중력은 줄어들고 학생들은 점차 침묵하며 교사 혼자 열심히 수업을 끌고 가려는 모습이 포착되었다. 학생들은 점차 잠의 세계에 빠져들어 가고, 교사는 수시로 학생들을 깨우려 한다.

T: 자, 여기 한 번 보자. 화면 보세요~ 자, 이런 거야. 자, 여기~ 여기 세 사람 이 있어요. 자, 북극 쪽에도 사람이 살고 있고, 이쪽에도 사람이 살고 있고, 적도 쪽에도 사람이 살고 있고. 모든 사람들이 똑바로 서있다고 생각하며 살고 있다는 거지? 근데 저~ 멀리, 저~ 멀리 어떤 별을 보는 거야. 이 별이

세 개 그렸지만, 세 개 그렸지만 실제로는 같은 별이에요. 근데, 아주 멀리 있는데, 가까이 그리려다 보니까 이렇게, 그쪽에서 별빛이 오고 있어~ 이런 표현이라고 생각하면 돼~.

SS, 대부분 침묵하거나 땀짓을 하고, S1, S2는 엎드려 있다.

T: 자, 그런데, S1 ~ S1! 일어나야지. S2 ~ 어, 깨워, 깨워! S2 ~ (교탁을 물백
북으로 탕탕 두드리며) 자~ 많이 더워, 얘들아~

《Episode 1-25》

자세히 살펴보면, 수업 초반에서도 단성의 현상이 나타난다. 아래의 에피소드에서 학생들에게 그날 배울 단원의 제목에 대한 궁금증이 생기고 있음을 알 수 있다. 학생들의 다양한 사고의 확장으로 다성화될 가능성성이 있었지만, 한 교사는 “좋은 질문이야.”라는 수사적 칭찬과 함께 “지구도 배우고 별도 배운다.”는 진술로 학생들의 사고를 단성화시킨다.

T, 칠판에 ‘지구와 별’이라고 판서한다.

S1: (판서를 바라보며) 왜 지구와 달이 아니라 지구와 별이에요?

S2: 지구와 별이면 안 돼?

T: (학생들을 바라보지 않은 채로 판서하며) 좋은 질문이야. (학생들을 바라보며) 자, 지구도 배울 거고 별도 배울 거고

《Episode 1-4》

이렇듯 한아름 교사의 수업대화 참여구조는 시작은 창대하나 그 끝은 미약한 인상을 준다. 그 근본적인 원인은 지식을 학습자들과 함께 구성하여 이끌어내기보다는 교사가 혼자 교과지식을 맛깔나게 요리하여 수복이 제시하는 데 있다. ‘한상차림’같이 상다리가 휘어질 정도로 한상 가득 차려놓고 마음껏 먹으라고 하니 학습자들이 너무 많은 반찬의 가짓수에 놀라고 먹기에 지쳐 식욕, 즉 학구열을 잃어버리고 있었다. 또한 ‘모험’이라는 것이 학습자들이 스스로 길 없는 길을 헤쳐 나가는 배낭여행이 아닌, 깃발을 든 가이드의 인도로 여기저기 관광지를 사진 찍는 패키지여행이었기에, 어려운 과학을 향한 모험의 여정에서 학생들은 점차 지쳐가고 무기력해져 가고 있었다.

3. 논의

이상의 수업대화 참여구조를 살펴본 결과 참여구조의 범주는 크게 수업구조와 대화구조로 나뉜다. 수업구조는 교사가 이미 구조화한 수업을 학생에게 제공하는 ‘일방적 수업구조’와 교사가 다소 느슨하게 반구조화한 수업을 학생들의 상황과 반응에 따라 유연하게 조정해가는 ‘소통적 수업구조’로 나뉜다. 대화구조는 교사가 주로 말차례를 갖고 화제를 전환하며 교사가 승인하는 학생에 한해서만 대화에 참여할 수 있는 ‘비소통적 대화구조’와 학생이 말차례를 전환하기도 하며 매개된 개인을 통해서나 교사의 승인을 구하지 않고 자유로이 대화에 참여할 수 있는 ‘소통적 대화구조’로 나뉜다. 이때 비소통적 대화구조는 단성적이거나 화성적 목소리를 지니며, 소통적 대화구조는 다성적 목소리를 지닌다.

다양한 수업대화의 참여구조는 어떤 신념에 따른 특정한 참여구조가 더 우월하다기보다는 제각기 ‘비발생적 이종흔교성(nongenetic heterogeneity)¹⁵⁾을 지닌다. 다시 말해 신념을 가지게 된 교사의 삶의 맥락과 경험이 다양하기 때문에 다양한 구조로 드러나는 것이며, 교과별, 영역별, 학년별로 각 참여구조가 상보적으로 발현될 수도 있다.

예를 들어 국어 수업 중 문법 영역에서 기본 개념을 익혀야만 하는 교과내용에서는 탄탄한 구조 속에서 교사가 적극적으로 안내하는 교사 중심의 구조화된 참여구조가 가장 적절할 수 있다. 또는 과학수업 중 학생들에게 너무도 생소한 어떤 개념을 접하게 하려면 우선 교사가 다양한 내용을 다양한 방법으로 학생들에게 제시하되 수업의 구조는 느슨하여 학생들이 참여할 여

15) 비발생적 이종흔교성: 다양한 심리적 도구(언어적 사고) 사이에 발생적 선후관계와 우열이 없다는 관점으로, 길리건의 ‘페미니스트적 관점에서 본 여성의 배려윤리 연구’를 비발생적 이종흔교성의 대표적 사례로 들 수 있다(Wertsch, 1993: 102-103). 길리건은 질적 연구를 통해 남성과 여성의 윤리는 ‘정의’와 ‘배려’로 서로 다르며, 각각의 윤리는 발생순서의 선후도, 가치의 서열도 없다고 밝혔다(Gilligan, 1982).

지를 열어놓는 교사 중심의 반구조화된 참여구조가 가장 적합할 수도 있다.

IV. 나오며

본 연구는 중등교사의 교육적 신념을 살펴보고, 교사신념이 수업대화의 참여구조에 어떻게 반영되는지를 담화분석을 통해 해석한 후 교실 메타포로 표현한 질적 연구이다.

그동안 교실수업의 참여구조에 대한 연구는 주로 참여구조의 유형을 밝히는 데 초점이 놓여 있었는데, 한국 교실 수업에서는 통제적 참여구조가 빈번하게 관찰되고 있었으며, 이는 30명이 넘는 다수 학생을 대상으로 입시 위주의 교육이 이루어지는 한국 교육의 맥락적 특수성에 기인한다고 보았다. 하지만 그러한 어려움 속에서도 소통적 참여구조가 나타나는 교실들은 분명히 존재하는데, 그 중요한 요인을 본고에서는 ‘교사신념’으로 가정하고 교사신념과 참여구조와의 연관성을 질적으로 규명하고자 하였다.

그 결과 중등교사의 교사신념은 교과/교수/학습/전문가/역할 신념으로 나뉘는데, 연구에 참여한 중등교사 4명 모두 ‘자기 맞춤형 신념’이라는 공통점을 지닌다. 즉 ‘내가 나다울 때’ 가장 좋은 수업이 이루어진다고 생각하였고, 자신의 개인적 단점들 - 재미없음, 말재주 없음, 개인기 없음, 육함 등 - 을 보완하기 위해 각자에게 가장 맞는 해결책을 찾고자 고심하고 있었다.

개인기가 없다고 생각하는 나정연 교사는 수업의 구조를 최우선시하는 ‘구조적 신념’을 가지고 있었고, 이소율 교사는 독서를 매개로 한 학생들과의 소통을 중시하는 ‘소통적 신념’을 지니고 있었다. 사회구성주의 철학을 추구하는 전주희 교사는 과학지식을 교사와 학생, 학생과 학생이 함께 만들어가야 한다는 ‘구성적 신념’을 가지고 있었으며, 모험상담으로 학생들과의 관계 개선에 노력하고 있는 한아름 교사는 다양한 경험을 통한 과학적 사고력을

자극하고자 하는 ‘모험적 신념’을 지니고 있었다.

교사신념과 마찬가지로 중등학교 수업대화의 참여구조 역시 교사별로 다양하게 나타났다. 첫째, 구조적 신념의 교사는 다양한 목소리보다는 교사가 요구하는 답을 찾는 화성적 목소리로 이루어지는 참여구조를 지니고 있었다. 이는 수업에 있어 ‘구조’를 중시하는 교사신념이 반영된 것으로, 잘 짜인 코스에 따라 알맞게 조리된 요리가 알아서 나오는 ‘코스요리’와 같은 참여구조라고 할 수 있다.

둘째, 소통적 신념의 수업은 교사가 요구하는 답을 찾기보다는 학생들의 다양한 목소리가 담긴 다성적 목소리로 이루어지는 참여구조를 지니고 있었다. 이는 수업에 있어 ‘소통’을 중시하는 교사신념이 반영된 것으로, 일정한 구조가 있지만 학습자의 참여에 따라 먹고픈 요리를 마음껏 먹을 수 있는 ‘뷔페’와 같은 참여구조라고 할 수 있다.

셋째, 구성적 신념의 수업은 교사의 일방적 목소리가 아닌 학습자들의 다양한 목소리가 울려 퍼지는 다성적 목소리로 이루어지는 참여구조를 지니고 있었다. 이는 수업에 있어 지식의 ‘구성’을 중시하는 교사신념이 반영된 것으로, 각자 가지고 올 수 있는 요리를 가져와 함께 나누어 먹는 ‘포틀럭 파티’와 같은 참여구조라고 할 수 있다.

넷째, 모험적 신념의 수업은 다양한 목소리보다는 교사의 목소리만 홀로 울려 퍼지는 단성적 목소리로 이루어지는 참여구조를 지니고 있었다. 이는 학생들에게 과학이라는 ‘모험’의 세계로 인도하고자 다양한 교수법을 활용하여 과학지식을 ‘한상차림’처럼 펼쳐 교사의 인도로 탐구해 가는 참여구조라고 할 수 있다.

이처럼 특정한 교사신념을 지닌 어떤 교사가 특정한 참여구조를 주로 조성할 수 있겠으나, 교수학습의 다양한 맥락에 따라 여러 참여구조를 만들 수도 있다. 또한 이러한 교사신념과 참여구조의 다양성이야말로 ‘학생들을 갈등하게 만드는, 갈등적 존재로서의 교사’(우치다 마츠루, 박동섭 역, 2014)의 본질이자, ‘교사와 학생이 교실이라는 제 3의 공간에서, 수업대화를 통해

교과지식과 수업경험을 함께 요리하여 나누어 먹는, 파티로서의 수업^{*}의 본질이라 할 수 있다.

본 연구는 교사신념에 따른 수업대화의 참여구조 양상을 담화분석을 통해 질적으로 해석하고, 교실에 대한 ‘파티’ 메타포, 수업에 대한 ‘요리’ 메타포를 통해 참여구조를 은유적으로 표현하였다는 데 큰 의의가 있다. 앞으로 교사신념과 참여구조에 대한 후속연구에서 학생인터뷰도 함께 진행하여, 교사신념에 따른 수업대화의 양상이 학습자에게 실질적으로 어떠한 인지적, 정서적 영향을 미쳤는지에 대한 연구가 이루어져야 할 것이다.

* 본 논문은 2017. 9. 29. 투고되었으며, 2017. 11. 21. 심사가 시작되어 2017. 12. 11. 심사가 종료되었음.

참고문헌

- 권순희(2014), 「교실 대화 분석을 통한 바람직한 교사 화법 모색」, 『국어교육학연구』 49(2), 225-263, 국어교육학회.
- 김윤희·오상철(2010), 「교사의 정서적 지원과 교사신념이 학생의 자기조절학습 전략 지원 수업행동에 미치는 영향」, 『한국교원교육연구』 27(2), 263-282, 한국교원교육학회.
- 박기용·조자경(2010), 「교사의 인식론적 신념과 교실 수업행동」, 『한국교원교육연구』 27(1), 19-42, 한국교원교육학회.
- 박창균(2006), 「말하기·듣기 수업의 참여구조 양상 연구」, 『한국초등국어교육』 32, 191-218, 한국초등국어교육학회.
- 방승호(2012), 『기적의 모험놀이』, 서울: 이지스퍼블리싱.
- 우치다 마츠루(2014), 『교사를 춤추게 하라』, 박동섭 역, 서울: 민들레(원서출판 1990).
- 이창덕·민병곤·박창균·이정우·김주영(2015), 『수업을 살리는 교사화법』, 서울: 즐거운학교.
- 전국재·이영숙(2013), 『모험기반상담 놀이와 프로그램』, 서울: 시그마프레스.
- 정구인(2012), 「중등 체육수업의 사회적 참여구조 유형 탐색」, 『중등교육연구』 60(2), 441-465, 경북대학교 중등교육연구소.
- 조영달(1999), 「한국 중학교 경제수업의 참여구조 변화에 대한 이해」, 『시민교육연구』 29(1), 193-225, 한국사회과교육학회.
- 조영달(2001), 『한국 중등학교 교실수업의 이해』, 교육과학사.
- 조윤정·양명희(2008), 「교사의 인식론적 신념과 교사효능감, 교수전략과의 관련성 탐구」, 『열린교육연구』 16(1), 1-20, 한국열린교육학회.
- 한희경(2009), 「교실 연구의 최근 동향과 ‘교실 공간 메타포’ 연구」, 『대한지리학회지』 44(6), 832-850, 대한지리학회.
- Bhabha, H. K. (1994), *The location of culture*, London, NY: Routledge.
- Bhabha, H. K. & Rutherford, J. (2006), “Le tiers-espace”, *Multitudes* 26, 95-107.
- Calderhead, J. (1996), “Teachers: Belief and knowledge” In: Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (Eds.) (2009), *Handbook of educational psychology*, NY: Routledge.
- Gilligan, C. (1982), *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Johnston, R. J., Gregory, D., Pratt, G., & Watts, M. (2000), *The dictionary of human geography*, NY: Basil Blackwell Publisher.
- Lévy-Bruhl, L. (1923), *Primitive mentality*, Boston: Beacon.
- Marshall, H. H. (1990), “Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting”, *Theory into Practice* 29(2), 94-101.
- Pajares, M. K. (1992), “Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct”, *Review of Educational Research* 62(3), 307-332.

- Saldaña, J. (2011), *Fundamentals of qualitative research*, OXFORD.
- Saldaña, J. (2013), *The coding manual for qualitative researchers*, SAGE.
- Sensoy, Ö. & DiAngelo, R. (2012), *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education*, NY: Teachers College Press.
- Wertsch, J. V. (1993), *Voices of the mind: A socialcultural approach to mediated action*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Young, R. E. (2003), 『하버마스, 비판이론, 교육』, 이정화·이지현 역, 서울: 교육과학사(원서출판 1990).

교사신념에 따른 수업대화의 참여구조 양상 연구

김윤경 · 권순희

본 연구는 중등교사의 교육적 신념과 수업대화와의 관련성을 고찰한 연구이다. 교사신념이 수업대화의 참여구조에 어떻게 반영되는지를 담화분석으로 해석하였다. 이를 위해 중학교 국어 교사 2명과 과학 교사 2명의 수업을 2시간씩 관찰하고 녹화하여 담화분석을 하였다. 그 결과 중등교사의 교사신념은 교과/ 교수/ 학습/ 전문가/ 역할 신념으로 나뉘는데, 모두 ‘자기 맞춤형 신념’이라는 공통점을 지닌다. 4명의 교사는 각각 구조적 신념, 소통적 신념, 구성적 신념, 그리고 모험적 신념을 지니고 있었다. 또한 각 교사의 신념에 따라 코스요리, 뷔페, 포틀러 파티, 그리고 한상차림과 같은 참여구조를 보이고 있었다. 본 연구는 교사신념에 따른 수업대화의 참여구조 양상을 담화분석을 통해 질적으로 살펴보고, 교실에 대한 ‘파티’ 메타포, 수업에 대한 ‘요리’ 메타포를 통해 참여구조를 은유적으로 표현하였다는 데 큰 의의가 있다.

핵심어 교사신념, 참여구조, 교실 메타포, 담화분석, 은유적 표현

ABSTRACT

A Study on the Aspects of the Participation Structure According to Teachers' Beliefs

Kim Yunkyoung · Kwon Soonhee

This is a qualitative study that explores the educational beliefs of secondary teachers and interprets how they reflect the structure of a teacher's dialogue by discourse analysis. In order to do this, the lectures of four teachers - two Korean teachers and two Science teachers - were recorded and discourse analysis was conducted on them. As a result, secondary teachers' beliefs were divided into Subject/ Teaching/ Learning/ Professional/ Role beliefs, which shared a common theme of "self-customized beliefs." Each of the four teachers had structured, communicational, constructive, and adventurous beliefs. Further, depending on the beliefs of each teacher, there was a variety of corresponding participation structures such as the course meal, buffet, potluck party, and Korean dinner. It is highly meaningful that this study has demonstrated a formal view of the participation structures through the discourse analysis of teachers' beliefs and the metaphorical expression of the participation structures through the 'party' metaphors for classes and 'cooking' metaphors for lectures.

KEYWORDS Teachers' Beliefs, Participation Structure, Class Metaphor, Discourse Analysis, Metaphorical Expression